

広島大学 大学教育研究センター 大学論集

第21集 (1991年度) 1992年3月発行: 1-30

大学教育経営の現代化試論

—学校経営論・学校評価論等から学ぶ—

関 正 夫

目 次

はじめに

- 1 教育経営・学校経営の定義
 - 2 学校経営論における基礎的概念
 - 3 学校経営における創造的知的基盤
 - 4 教育課程の経営
 - 5 学校経営における学校評価
 - 6 アメリカの大学における教育経営過程と
自己評価の具体的事例
- 結びに代えて—大学教育経営の現代化への課題

大学教育経営の現代化試論

—学校経営論・学校評価論等から学ぶ—

関 正 夫*

はじめに

1980年代以降の「行政的規制緩和」「自己規制」を基本原理とする行政改革の動向のなかで、高等教育政策は大きく転換している。成熟社会化等の影響を反映し、新たな高等教育政策の基本原理は自由化・個性化・高度化である。それを受けて今回改正された大学設置基準の基本理念は「大綱化」と「自己評価」である。各大学は、個性を発揮し、自主的に教育課程の体系化に取り組み、学生の学習の質的向上の観点から、評価を通して絶えず教育の改善に努めることが要請されている。日本の大学は、歴史的な転換をおこないつつある高等教育政策にどのように対応すべきか。特に大学教育の経営 (administration / management) は根本的な問い直しが求められているのではなからうか。かつて大学紛争期に、クラーク・カーが著書『大学の効用』(1969年)のなかで、「現代のマルチ・バーシティ化した大学は……方向感覚を失っており、一つの方向に進もうとすれば……大学の経営革命が必要である」と問題を提起した意味を、いま、問うてみる必要があるのではないかということである。

本論文では、日本社会の固有な文化・制度等の中で展開してきた初等・中等教育の経営・学校経営等の理論的・実践的経験のなかから、大学の特殊性を配慮して今日的な教訓を学ぶ作業を試みる。すでに、私立大学関係者の中では大学経営論が展開されつつあるが、これは教育・研究の経営管理を除外しているので、本稿では参考にしていない。今日、学校経営・教育経営においては理論的・実践的に「現代化」が重要課題である。教育の経営における「現代化」とは何か。教育経営研究者の見解を整理すると、理念レベルでいえば、それは「民主化」「合理化」及び「教育と経営の関係」の3つの基本的概念である(伊藤 1974, 中留 1984 p312-316)とあってよい[注]。また大学設置基準の改正にともない、全国的に大学の自己評価及び、教育課程編成の原理・方法、さらにそれらの運営の在り方をどのように考えればよいのかが重要課題となっている。したがって、本稿では日本の大学における教育経営の今後の在り方を模索する作業として、学校経営論・教育経営論を「現代化」の視角から考察するとともに、「経営における評価の位置・機能」「教育課程の経営」についても論じることとする。さらに大学審議会答申(1991)、大学基準協会(1987)及び私立大学連盟(1977)の自己評価項目案に影響を与えている、わが国最初の大学評価研究である原 一雄の調査研究(1969-72)が基礎においた学校評価論それ自体を考察することも目的の一つである。

*広島大学 大学教育研究センター教授

[注] 本論において「民主化」「合理化」に関しては、しばしば使用するが繁雑になるので「」を付けずに使用する。

1 教育経営・学校経営の定義

教育の内容論・方法論と並んで教育の経営論は教育学の主要領域であり、明治期より研究の蓄積がなされてきた(中留 1986)。しかし戦前期における国家主義的教育行政観や学校管理観を克服し、民主主義の理念に基づく教育行政と学校経営の統合を期待して形成された教育経営に関する学会(伊藤 1974)、つまり日本教育経営学会が成立したのは1958年のことである。戦前期の大学や学校は、絶対主義国家体制下のプロイセン・ドイツの官房学の分化した領域としての行政学や公法学の特別権力関係論や営造物理論などに基づく管理概念に規定されていた。これに対して、第2次大戦後は民主主義を国是とするアメリカの経営学・行政学の影響下に教育行政学及び学校経営学は変容し、両者の統合を志向して教育経営論が形成され展開した(伊藤 1974,)。

日本教育経営学会のメンバーが編纂した教育経営事典には教育経営は、大嶋三男により次のように定義されている。「学校教育を含む諸種の教育機関である教育組織体において、学習者の行動の変容を目指して営まれる人的、物的、運営上のあらゆる教育活動を管理(management)していくことである」(大嶋 1973)。この定義の中には、当時の学会における民主化と合理化の論争の影響を反映して、能率や効果等に関連した表現が含まれていない。今日、学校や地域社会の教育の機能と構造が多様化しており、定義にも変化が見られる。最新の教育学事典の中で、河野重男は教育経営を次のように定義している。「教育の目的を効果的に達成するために、多様化し多元化している現代の教育主体と教育機能を全体的にとらえ、それらを統合し、関連づけるという視点に立って教育の営みを把握していこうとする概念」とされている。教育経営の対象には「家庭教育・学校教育・社会教育・企業教育等、あるいは幼児教育から青少年教育さらに高齢者の教育」が含まれ、「それらの全過程を関連的・総合的に把握する教育の経営という視点が要請されている」(河野 1990)。

学校経営は教育経営の一領域であり上記の新教育学事典の中で、児島邦宏により次のように定義されている。「各単位学校において、学校教育目的の達成を目指して教育活動を編成し、展開する中で、人的・物的等の教育諸条件の整備とその組織運営にかかわる諸活動を管理して実現を図るとともに、その教育活動の持続的な改善を求めた創意的な機能」である。さらに「学校経営は学校教育目標—学校教育計画—教育活動—学校評価といった教育内容や活動を中心とする〈内容系列〉と人的条件・物的条件・財政的条件、情報環境及び組織運営等からなる〈条件系列〉あるいは〈組織系列〉の2つから大きく成っている」。また「条件系列をもって学校経営とみられる向きもあるが、そうではない。学校という組織体の中心的機能である教育活動の充実・改善をどう図っていくのかが学校教育の中核を占める」。その観点から「内容系列と条件系列の相互関係を吟味」する必要がある、「学校経営はあくまでも〈教育の論理〉を内実としていることに留意する必要がある」。また学校経営は「維持・実現機能」(学校管理)と「創意・創造的機能」(狭義の学校経営)によって構成されている。この場合、「内容系列・条件系列のいずれにおいても創意機能と維持機能が重要である」(児島 1990)。

学校経営の領域は、学校の機能の拡大にともない複雑化多様化しており、例えば①学校の目標・

経営計画の設定と意志決定, ②学校経営の組織構成と運営, ③人間関係, ④教職員の研究・研修, ⑤校長・教頭・主任の指導・助言, ⑥学校事務, ⑦学校財政, ⑧物的管理, ⑨対社会関係, ⑩地域の教育環境, ⑪学校評価, 以上の諸領域に分類できるとされている。したがって研究の方法も多彩であり, ①経営学的方法, ②歴史的方法, ③法学的方法, ④社会学的方法, ⑤教育工学的方法等がある。特に学校経営論では実践的研究方法が重視され, アクション・リサーチとケース・スタディの両面から研究方法が確立しつつある(児島 1990)。

2 学校経営論における基礎的概念

(1)学校における基本理念と経営の原理

教育経営論における経営の原理(中留 1986 p63)ともいうべき民主化と合理化(能率化・効率化)及び学校における指導理念「教育の論理」について論じる。これらの概念のなかで民主化と合理化に関しては, 1950年代後半以降, 学校経営・教育経営分野の研究者間における最大の論争点であったが, 今日では一応の結論がえられている(中留 1984, 1986)。1950年代後半以降, 教育行政の中央集権化への変化動向の中で, アメリカの教育行政学・教育経営学に基づく合理化を強調する学派と教育の民主化を先行させることを重視する学派との間で, 避け難い対立が生じた(中留 1984 第1章, 1986)。教育経営論・学校経営論に大きな影響を与えたアメリカで発達した教育行政論や教育経営論は, その基盤ともいうべき行政論・経営論それ自体が, 民主主義と能率(efficiency)を指導理念としていた(伊藤 1974)。伊藤和衛は, 能率概念を合理化という表現を用いて教育経営・学校経営の理論的検討を行った代表的研究者である(中留 1984 第1章, 伊藤 1963, 1974)。しかし, 民主主義の伝統が乏しい日本の社会では, 研究者の意図した方向には展開せず, 学校現場における疎外状況はむしろ深刻になった。だが, 組織経営論の泰斗 C. I. バーナドによれば, 能率(efficiency)と有効性(effectiveness)は組織体の存続の条件である。彼は能率を「組織がその体系の均衡を維持するに足るだけの有効な誘因を提供する能力である」と定義し, また有効性を「組織の目的を達成する能力ないし, 達成の程度を示す」と定義している(バーナド 1968, p95-98)。いずれにいても合理化(能率・有効性)は組織体である学校にとっても不可欠の経営原理である。また高野桂一が指摘しているように「教師と学習者の間で展開される創造的な営みにおいては, 民主化は教育の質の問題にかかわる重要な原理である」(中留 1986 p66)。民主化と合理化の関係は, 本質的には教育と経営の関係をどのようにとらえ, どのような原理で両者を統合するのかという問題であった。上記の論争過程で学校における教育目標の達成のためには, 経営に不可欠な合理化のためにも民主化は必要であるという両者の統合論が登場した。そのような過程を経ながら教育の経営においては, 学校の基本理念である「教育の論理」重視の観点から民主化と合理化とを統合しなければならないという教育経営の「現代化」論が登場し, 従来からの民主化・合理化の対立的論争は決着した(中留 1986 pp66-70)。

今日, 教育経営研究者の間では教育の経営においては「教育の論理」こそが, 民主主義社会の組織体経営の原理である民主化・合理化のあり方を統合する指導原理と解されているといつてよい。

また、教育経営・学校経営においては「教育の論理」を「学習者の行動の変容」（大嶋 1973）あるいは「国民（学習者）の教育を受ける権利」（伊藤 1974）を重視する観点からとらえている。それらの観点は、基底において、ルソーのいう「学習者の発達性を重視する」という教育の基本原理に支えられていることはいまでもない。教育の規模の拡大と学習の質的向上及び国民負担の増大に伴い、大学・学校に対して社会的責任の遂行が強く求められている今日、教育機関においては「教育の論理」の重視と、民主化・合理化の原理に基づく学校経営の重要性は一層強まってきているといえるであろう。

(2)学校経営・学校管理の概念

民主化と合理化に裏打ちされた大学・学校における経営及び管理の概念とは何かについて、教育経営学者の見解を紹介する。戦前期の国家主義的な行政学においては大学・学校においては特別権力関係論や営造物理論が適用され、そこにおける「管理」概念は支配（Verwaltung）と同義語であり、統制を意味していた。旧制度的な「管理」概念は戦後の教育改革実施以降においても、学校や大学を支配していた。例えば学長・校長に所属職員の統督権又は監督権を委ね、彼等の支配・命令の機能を前提とした法規的、官庁的な「管理」がなされてきた。また学習者は営造物の利用者とされ「管理」の対象とされたのである（伊藤 1978 p27, 牧 1979 第1章）。上記の営造物理論や特別権力関係論は、1968-69年の大学紛争の最大の論争点であり、大学改革の重要課題であったことは周知の通りである。今日においても「管理」という語が支配的又は外圧的な印象を与えると考えられるのは、以上の背景があるからである。この「管理」概念に基づく「学校管理」が客観的（法規的）な側面を扱うに対して、「学校経営（運営）」は主観的側面（校長等の教育観や教育に関する見識に基づく学校運営面）を扱うもの、つまり「学校経営」は「学校管理」の下位概念であると解されてきた（児島 1982 第1章, 牧 1983 第1章）。

今日の国立大学における事例として、全学的な共同教育研究施設の管理組織である管理委員会（全学レベル）と運営委員会（施設レベル）の関係をみると、上述の「学校管理」と「学校経営（運営）」とパラレルの関係にある。しかし実質的な権限は、教育研究施設関係者の意志を尊重するという「施設自治」または「民主化」の観点から、運営委員会に担保されている。だが、これは慣行上の対応であり、制度上は「管理」の方が「運営」より上位概念とされている。

これに対してアメリカの経営論・行政論は「人民の必要により、人民のための、人民の手による」という民主的理念に基づいて構築され、Educational Administration に対応する教育行政（educational administration）と学校経営（school administration）は対立的あるいは分離的な概念としてではなく、同一の原理に依拠した概念として用いられてきた。また経営学の観点から学校経営（school administration）は学校管理（school management）の上位概念であるという見解（伊藤 1974）が提示された。学校経営は教育目標の設定という最高の政策的課題に関連した機能をもつものに対して、学校管理は教育目標の達成に関する機能をもつ。換言すれば前者（administration）が目的機能であり、後者（management）が手段的機能を担っているということが出来るからである（伊藤 1978, p28）。

日本の固有な事情を端的に言えば、明治期に導入されたプロイセン・ドイツの官房学・行政学的又は法規万能的な大学・学校の「管理」「経営」概念を、第2次大戦後新憲法下において変革すべくアメリカの教育行政学や教育経営学の影響を受けた研究者から民主社会に相応しい経営や管理概念が提出されたとみることができる。しかし、新憲法下とはいえ、新たに制定された法令には、戦前期の国家主義的公法学や行政学の影響が完全に拂拭されているとは言い難い。また法治国家の場合、現行法令を無視することは許されない。以上の事情があるため今日においても法学者や教育行政関係者の中には、法規優位主義の観点から経営概念を管理概念の下位概念と解する傾向は存在する。しかし教育経営・学校経営研究者の間では、経営概念を管理概念の上位概念と位置づけることが通念とされている（牧 1983 第1章）。それは上に紹介した学校経営の定義の中に見られることでもある。牧昌見の学校経営の概念構造は、現実の学校の管理運営組織との関係を検討する時参考になると思われるので、以下に略述しておこう。学校経営の定義は、基本的には先述の定義（初段の文章）と変わらない。異なるのは学校経営の内容の構成原理が教育行政（法令等）との関連で分類されているということである。つまり学校経営は、経営機能を果すために、学校運営と学校管理の2本柱の構成とされている。「学校運営は、教育実践を、人的、物的、財政的条件の最適の組み合わせにより、効率的・能率的に促進する機能を受けもつ」。「学校管理は学校教育行政を通じて導入される公教育の実施に関する制度的枠組みを、単位学校に即して再構成し、単位学校における教育活動の水準の維持と向上を保障する機能をもつ」というものである（牧 1983 第1章）。以上に見るように学校経営の内容の分類、概念構造論は多様であり、現時点で、大学への適用可能性を考慮して、いずれかを選んで議論を展開することは、学校経営と大学経営とでは法制度・行政作用等の環境的要因が異なるため、現時点では、困難である。むしろ、学校経営論等に作用する環境的要因の影響から相対的に独立した位置にある経営学の表現を用いて以下に論じる。

(3)経営管理過程 (administration and management process) の一般原理

学校経営論でいうマネジメント・サイクル、つまり循環的な管理過程は、一般には Plan→Do→See の一連の継続的過程として知られているが、それは古典的経営論においては普遍的な管理過程 (universal management process) と呼ばれている。また現代経営論では、後に論じるように、普遍的機能は意志決定とリーダーシップ及び動機づけとされているが、古典的経営論の普遍的過程も包摂している（森本 1989 第1～3章）。また天城勲は『大学評価の研究』（1984年）のなかで「行政学や経営学において通常原理的に承認されている、・・・組織体の一般原理」という表現を用いている（天城1984）。以上の表現を参考にして、本稿では、それを管理過程の一般原理と表現する。

経営学によれば、経営というのは組織体の全体管理・総合管理を指しているのに対して、管理は単位部門や各活動を対象とした概念である。経営機能は、組織全体の基本的枠組みに対応する経営目的や全体計画の機能等を担当する。これに対して管理は、所与の基本的枠組みの中で経営活動を効率的に達成する機能を担当する。前者が目的機能であり、後者は手段的機能である。経営過程と各管理過程の共通性は、普遍的機能が存在するということである（森本 1990 p9-19）。換言すれ

ば、両者には上記の普遍的な管理過程が共通に成立するということになる。本節の表題に、経営管理過程の一般原理という表現を用いたのは、管理過程の一般原理が経営管理、つまり全体管理過程においても成立することを強調したかったからである。

教育経営等の合理化との関連で学校における教育的諸活動の経営管理を合理的に運営するののかという問題の、中心的な位置を占めるマネージメント・サイクル、即ち経営管理過程の一般原理について説明する。教育経営及び学校経営の経営管理過程は、経営管理の一般理論に基づき、継続的循環的なマネージメント・サイクルにしたがって展開するという原理を採択している。経営管理過程の要素は、一般には PDS (Plan・Do・See) 方式が知られている。この他、教育経営論等では1930-40年代の行政学者M. ギュウーリックの POSDOCORB 方式 (Planning・Organizing・Staffing・Directing・Coordinating・Reporting・Budgeting) や1950年代の J. B. シアーズの PODCoC 方式 (Planning・Organizing・Directing・Coordinating・Controlling) やそれを単純化したものとして POC (Planning・Organizing・Controlling) 方式が紹介されている (伊藤 1974, 児島 1982 第3章)。

アメリカの大学の教育経営においては、経営管理過程の一般原理は上述のシアーズの5機能構成の PODCoC 方式に類似した R. A. マッケンジー (Mackenzie 1969) の5機能構成の POSDS&QC 方式 (Planning・Organizing・Staffing・Directing・Study & Quality Control) が、大学教育の評価との関連で検討され成果を収めている (Kells 1988)。この事例については、6章で論じる。

(4) 経営管理過程における民主化と合理化

学校教育の経営管理過程における民主化と合理化の方法について、これまでの研究成果 (河野 1969 第2章, 伊藤 1974, 児島 1982 第1章・第3章, 中留 1986, 高野 1986など) を整理し、総合的に述べておこう。

教育の経営管理の民主化とは、教授・学習の過程に責任を負う教員、教育の諸条件の整備や事務的活動を担当する教職員がその専門職性との関連で、その役割性格に応じて教育の目標設定、教育計画や諸条件の整備計画等のそれぞれの意志決定に参加することを意味する。まさにこのことは教育的活動や経営的活動を担当する教職員が、その学校が達成すべき教育の目標及びその実施計画に関して深く理解し、その意義の重要性を認識し、それら諸活動の実施に際して責任ある行動を展開するための必要条件であるからである。これは教育や研究などの創造的な活動において不可欠であることはいうまでもない。教育活動の支援や条件整備に関する維持・実現機能的な活動の場合においては、その性格から合理性をもつ官僚制度的組織形態が取られることが必要であるが (河野 1969 終章, 児島 1982 第3章)、この場合においても、構成員の意志決定への参加の問題は経営論の観点から検討すべき課題である (ベニス 1968, 関 1989)。

学校教育の経営管理の合理化とは、教育の目標達成に向けて教育活動及び諸条件を整備・配置すべく教育の経営計画 (Plan) を立て、それを実施 (Do) し、さらに計画の過程や実施結果を評価 (See) し、次の段階の教育の経営計画に対応できるような計画的な組織活動を展開できるようにすることである (児島 1982, 第1章)。この場合、学校経営において、教育活動の経営、なかでも教育課程の経営—目標・教育計画—実施—評価の一連の計画的な組織的活動が中核的な活動である。

教育活動の計画を中心課題とすることなしには諸条件の整備計画の合理性の根拠は薄弱となるからである（児島 1982, 序章）。以上の考察から明かのように、経営管理過程の合理化とは「計画性」を重視することにほかならない。

この場合、学校における最高の政策的課題を担っている経営計画過程においては、例えば大学・学部教育における教育目標の設定及び教育計画においては、いうまでもないことだが、その機関の社会的目標のみならず「教育の論理」つまり「学習者の行動の変化」や「学習者の教育を受ける権利」を重視するという学校の基本理念を尊重する必要がある。それは学校教育の全体管理過程を民主化と合理化の原理で展開する時の指導原理であり、「教育の論理」に基づく学校教育を行うことが最重要な課題であるからである。

以上に論じた学校教育の経営論のもつ積極的な意義や内容を学校・大学において検討し共有化することを可能にするには、学校の文化的構造の分析（児島 1982 第2章）が必要であり、またその成果を生かして学校文化・風土を変革することも視野のなかにいれておくことが必要である（関 1989）。

3 学校経営における創造的知的基盤

本章では、学校経営における最重要な機能ともいべき教育の計画機能や評価機能等を支える創造的知的基盤を提供する研究・研修体制等に重点をおいて論じることとする。

(1) 学校経営の理論的実践的研究・研究体制

今日、初等・中等教育レベルで教育経営論や学校経営論が重要視され、理論的・実践的に展開されていることは、以下に論じるように現実の学校経営活動の展開に対応できるような条件整備、つまり諸領域の理論的・実践的な研究・研修の組織・制度が整備がなされていることと相互に関連している。第1に、教育内容・方法や教育の経営に関する学問研究は全国大学の教育系学部において実施され、それぞれの専門領域に関する学会活動は活発である。第2に、学校設置者である教育委員会の管轄下に教育研究所や教育センターが設置され、各地域の学校の教育改革の課題に関連した教育諸問題に関する実践的研究が行われている。第3に教職員組合や民間教育諸団体も、長年にわたり大学等における教育学の研究成果を継承しながら実践的な研究活動を行うとともに、毎年全国的・地域的な研究集会を展開している。第4に、各学校の教職員の場合、制度的に研修の権利が保障され、上述の研究成果や経験を学ぶ機会が存在する。また校内研修においては、教授・学習過程及び当該学校の教育課程の経営に関する課題等について、講習会方式のほか協同研究等が実施され、学校教育の改善に寄与している。研修の場合、受動的な講習会方式よりも、研究的活動に参加するという能動的な方式の方が盛んだという。教職員の自主性をより尊重するとともに当該の課題への理解の深化を促進し、それがモラルの向上に結びつき教育改善への可能性を高める方式であることが認識されているのであろう（小島 1986, 中留 1984）。

(2)経営管理における意志決定の合理性と自己研究的活動の位置づけ

学校経営論においては、今までのところ十分展開されているとは言い難いが、現代経営論における経営管理の統一的・中核的な機能としての意思決定（decision making）の合理性の重要性を指摘しておきたい。学校経営論においてしばしば引用される、先述のC. I.バーナードの経営管理論は、その基礎に意思決定論をおいた先駆的な組織論である。この理論を発展させ経営管理における意思決定をその中核的な機能として理論化したのはH. A.サイモンである（関 1989）。また、意思決定論は「人間は全知的でなく部分的無知である」ことを前提とした行動科学に基づいていることが特徴である（森本 1990 第2章）。

サイモンは主著『経営行動』（第2版 1957年）のなかで次のように論じている。組織体に限らず、どのような活動にも、何をすべきかを「決定すること」と決定したことを「行為すること」が含まれている。だが従来の経営論では目標の達成にかかわる行為過程に関心を集中させ、決定の過程を無視している。しかしより重要であるのは意思決定である。したがって経営管理の一般理論においては、効果的な行為を保障する諸原理と同様に、適正な意思決定を保障する諸原理を含んでいなければならない。また意思決定は組織全体の政策形成、学校経営論でいえば学校教育目標の設定や経営計画の立案等に限らず、実施過程や作業過程においても存在している（サイモン 1966 第1章）。彼は、このような基本的観点に立って経営管理における意思決定論を構築したのである。彼の経営管理における意思決定論では、意思決定の3要素として価値、事実、選択を挙げそれぞれについて論及するとともに、意思決定の課業は次の3つの段階・過程を含んでいると論じている。第1はすべての代替案を列挙すること。第2はそれぞれの案を採用した時に生じる結果をすべて予測すること。第3にこれらの一連の結果を比較することにより最終的に合理的な代替案を選択する。サイモンのいう組織体の意思決定の合理性とは、上述の3つの過程に応じた十全な諸活動を行い、組織の目的・目標に即して、その中から選択を行うということである（サイモン 1966 第1章）。

後にサイモンは、次の4つの過程・活動によって構成される意思決定システムのモデルを提出し、経営管理論の発展に貢献した（森本 1990 第3章）。第1段階の過程は情報活動（intelligent activity）であり、決定を必要とする諸条件に関連する情報の探索である。第2の過程は設計活動（design activity）であり、可能な代替案や代替コースの開発・分析等を行うこと。第3の過程は選択活動（choice activity）であり、利用可能な代替案や代替コースの中から特定のものを選択すること。第4の段階の過程は評価活動（review activity）であり、過去の選択の評価・検討を行う活動である。従来、意思決定といえば、上述の第3過程の活動のみを指しているが、意思決定の合理化の観点からいえば、それでは極めて不十分であり、上記の4種の活動を総合的に機能させることが必要であるというのがサイモンの主張である。サイモンの意志決定論を機能論として見れば、第3の選択機能は、意志決定に本質的に付随した通念的機能である。つまり通念として意志決定＝選択機能である。したがって、われわれは意志決定においては、通念とされていない探索、設計及び評価の3つの機能に留意する必要があることになる。特に第1段階の情報機能に関する探索活動は重要であり、サイモンは後年出版した『意思決定の科学』（1977年）において論じており、企業の経営管理においては探索活動は極めて重視されている。企業の場合は、企業の経営革新や技術革新

に関する基本的な情報は内外の大学や研究所等から入手できるから、情報の探索活動という概念でもよい。しかし、情報の発信地である大学の場合は、探索活動という概念では不十分である。大学の経営や教育の改革に必要な知識・技術的情報は、大学自ら研究開発する以外に他に求めることはできないからである。以上の考察から明かなように、意思決定の合理化の本質は、意思決定内容の質的向上を如何にして達成するのかということである。

初等・中等教育の場合は、先に論じたように、学校経営に関連する必要な実践的教育情報に関しては、地域社会に整備された教育研究所等から提供を受けることができる。これらの地方の教育センター等は、より基本的な知識・技術に関して、全国大学の教育学部や国立教育研究所等における基礎的研究に依存できる。このような研究・研修・情報サービスの体制が全国的・各地域社会全体のネットワークとして構築されているのである。

アメリカの大学の経営管理は、後に6章で論じるように計画－実施－評価の循環的機能・過程の方式ではなく、自己研究・調査－計画化－組織化－人的配置－指示・方向づけ－評価の循環的過程・機能をモデルとして採用し現実機能させている。この自己研究・調査の活動は、探索活動というよりも情報活動 (intelligent activity) 概念を発展させた機能を果たしていると見てよい。組織体における意思決定論の原理から、また教育経営の実践例や後に論じるアメリカの大学の実践例からみても、大学の場合、最重要な政策的課題というべき目標設定及び教育経営計画の策定に関する意志決定を合理的に行い、意思決定内容等の質的向上を図るには、単に情報探索的な活動に止まらず、大学に関する自己研究が必要不可欠であることは明白である。

4 教育課程の経営

(1) 学校経営における教育課程経営の位置

学校経営や学校評価においてその中心的な課題は教育活動の経営であり、特に教育課程の経営の問題が重要であるというのが、今日、この分野の研究者のほぼ一致した見解である (例えば、幸田 1990, 児島 1990, 河野 1990など)。教育課程の経営に関して、安彦忠彦は『教育課程事典』(1983年)のなかで次のように述べている。「教育課程の経営は、教育方法学の研究成果を反映した教育の諸内容を、具体的に学校で実施に移す場合の〈媒介活動〉又は〈媒介過程〉であり、これなしには優れた教育方法理論で構成された教育課程も現実化しない」(安彦 1983)。表現を代えれば、奥田真丈が新教育学事典のなかで定義しているように「教育課程経営というのは、教育課程の編成－実施－評価－改善の循環的な一連の経営管理過程の活動を円滑かつ効果的に行うことを意味する」(奥田 1990) ということができる。だが、安彦忠彦は従来教育課程研究者間では教育課程経営の意義や重要性は十分理解されていなかった。したがって教育課程経営という概念は研究者レベルにおいてさえも十分定着していないと問題指摘している (安彦 1983)。

(2) 学校教育目標と経営目標

教育活動の経営あるいは教育課程の経営という場合、各学校の具体的な教育目標 (学校の児童・

生徒像)を設定することが重要課題である。教育目標と教育課程の関係は、前者が目的機能であるのに対して、後者は教育目標の達成のための手段的機能という関係にあるからである。学校経営論の観点から、教育課程経営の第1段階では、教育目標を達成することを志向して学校の経営目標(方針)を設定する必要がある。この場合、教育目標と経営目標は、しばしば混同されるが、明確に区別されねばならない。経営目標は教育目標に規定されて、はじめて意味をもつものであるからである(平沢 1986 p215)。換言すれば、両者は深く関連しているが、前者が目的であり、後者が手段という関係にあると解することができる。

大学教育以下の公教育の目的は教育基本法及び学校教育法に規定されている。また学校教育の目標は学校教育法に規定され、学習指導要領においてさらに具体的な教育目標が規定されている。大学教育の場合に比べて、高等学校以下の学校の場合には教育目標に関して極めて制約条件が多い。それにもかかわらず、個々の学校において実現すべきより具体的な教育目標設定の重要性が、教育経営研究者のみならず教育課程研究者からも、また文部省や地方の教育委員会・教育センター関係者からも強調されている。例えば、教育経営の代表的研究者、河野重男は次のように述べている。「それぞれの学校のおかれている地域の性格、とくに学校の校長を中心とする教師集団の教育観や教育意識、学校の伝統や校風などは、地域によって異なるであろう。都市・農村を問わず地域社会は急激な変動過程にあるが、変化の状況は地域によって異なる。まさに地域社会の変動の激しい今日こそ、各学校の教職員は地域社会との新しい関係の確立を志向しながら、その学校に相応しい具体的な教育目標の設定に本格的に取り組むことが、学校経営の今日的課題である」(河野 1990)。

大学に関していえば、教育目標に関してほとんど制約的条件が存在していないことを考えれば、高等学校以下の教育機関以上に各大学・学部において「教育理念・目標の明確化」という課題は、大学・学部にとって最重要な課題であるといわざるをえない。初等・中等教育レベルの教育目標の設定論に関しては教育課程研究者や教育評価研究者の多くの研究成果が蓄積されている(例えば、東他 1988, 岡津 1983)。大学における教育目標の設定に関する研究はほとんどなされていない。筆者は、この問題に関して若干の考察を別の機会に試み(関 1991)たので、ここでは省略する。

学校経営目標論に関しても、教育経営・学校経営の研究者の研究成果はかなり早い時期から出版され、彼等の著書の中で大きく論じられている(例えば、河野 1969)。大学教育における経営目標論は教育目標論との関連で論じる必要があるが、前提として必要な教育目標論が未発達段階で論じるのは時期早尚というべきであろう。学校や大学の教育目標の設定に関して学校経営研究者、児島邦宏の問題指摘は、参考にすべきだところが多いと思われるので、以下にその概要を紹介しておこう。

学校は価値や理念によって組織の秩序を維持していく規範的組織である。それは組織成員の人生観・教育観・学習者観が教育目標に反映されることを意味する。学校の教育目標は価値にかかわるものであり、教育目標の設定過程というのは、価値の選択過程にほかならない。この選択過程に教員の多様な教育観・学習者観が介在するため、設定される教育目標は曖昧になりやすい。場合によっては構成員間の葛藤の要因となり、深刻な対立・衝突を引起すこともありうる。このような教育目標設定の困難的な要因を回避すべく教育目標の具体化、一般目標と具体的目標の一貫性の重要

性が強調されてきた。しかし現実には教員間の意見の不一致は残るであろうが、そのことが企業や行政機関との差異である。組織の創造性を重視する観点から価値の多様性を容認し、それぞれの教育実践過程・結果を検討していくという考え方が、むしろ新しい実践を生み出す契機になりうる可能性を有している。このような目標と実践の間の乖離を結びつけていこうとする試みが、教育目標を形式的なものに留めることなく、現実の教育実践に生かせることになるのであろう（児島 1982 第1章）。

(3)教育課程の定義

第2に、教育課程経営を論じる前提として、経営の対象である教育課程とは何かが明らかにされる必要がある。学校教育において教育課程（curriculum の訳語）という概念が導入され定着したのは第2次大戦後以降のことであるが、高等学校以下の学校における教育課程の研究には長年の伝統と多くの研究成果の蓄積がある。教育課程の経営を論じる場合、それらの研究成果を継承するとともに、教育課程の基準ともいべき学習指導要領の方針・内容を配慮しながら、あるべき教育課程の具体的な実施方法の検討を行うということになる。教育課程の研究者によれば、わが国の教育課程の概念を大別すれば、次の3種類に分類できる（今野 1981 第2章）。①戦前期から用いられている「学科課程」あるいは「教科課程」と呼ばれているもので「教科別時間配当表」という形で表現されるもの。②教育課程は、教育目的に即して、学習者の学習活動を指導するために、学校が計画的・組織的に編成して学習者に課す教育内容のこと。③カリキュラムは教育目標、教育内容・教材、教授＝学習活動及び評価の方法までを含む広範な概念。それは顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムによって構成される。換言すれば、学習者に与えられる学習経験の総体という広義なカリキュラムの概念である。現在の学習指導要領つまり教育課程の基準は上記の広義のカリキュラム概念に基づいて策定されているという。他方、現在においても、多くの大学・学部の教育課程は戦前期の「学科課程」概念と本質的に変わらない。

OECD の教育革新センター（CERI）は、1972年にカリキュラムを第1群－教科・学問カリキュラム、第2群－経験カリキュラム、第3群－人間中心カリキュラムの3つに類型化し、それぞれの場合の教育目標や教材の性格、教師の役割や評価の重点の差異などの分類を試みている。第1群は変化の乏しい社会における文化遺産の習得により将来の生活に備えるという伝統的なカリキュラムである。第2群は変化する社会への社会的適応（変化に後れをとらない）を重視したカリキュラムである。科学技術社会や情報化社会に対応したカリキュラム開発等がこれに相当する。第3群は「科学技術時代の教育」という発想を改め、「人間にとって科学・技術とは」という発想に立つ「人間化」「人間の主体性」を重視したカリキュラムである（児島 1982 p42-43, 今野 1981 第2章,）。

大学教育は一般教育と専門教育によって構成され、第3群のカリキュラム論も重要だと思われるが、今日も上述のように第1群カリキュラムに相当する戦前期の「学科課程」論が優勢だといっよい。学校が提供する顕在的・潜在的なカリキュラムとともに重要なのは地域社会等（学習塾、美術館・公園や各種の奉仕活動・アルバイト・旅行等）のもつ教育機能である。今日生徒たちの学習経験には学校以上に進学塾等を中心とする地域社会の教育機能が重要な役割を果たしており、学校

の教育目標の実現は地域社会における学習者の生活全体との関連の中で問い直すことが求められている。この問題は大学教育の場合も例外ではない。さらに大学の場合、国際社会の各種教育的機能の重要性を配慮しなければならない時代を迎えている。

(4)教育課程の編成と構造

教育課程の経営は、上述のように、編成—実施—評価といった教育課程改善の過程の活動を行うことを意味するとすれば、教育課程の編成あるいは構成の原理や方法とは何かについて論じることが必要となる。先述の OECD・CERI の伝統的・経験的・人間的カリキュラムの類型論はカリキュラムの構造論としても重要な意味をもっている。このほか分化的カリキュラムから総合的カリキュラムへの変化がある。具体的には教科 (subject) カリキュラム→相関 (correlated) カリキュラム→融合 (fused) カリキュラム→広領域 (broad-field) カリキュラム→コア (core) カリキュラム→経験 (experience) カリキュラムへと統合の形態は移行したとされている。ここに見られる変化は経験主義教育論の発展と関連している。経験主義教育論というのは主体 (学習者) を客体 (社会・環境) のなかに位置づけ、その相互作用の過程で学習者が成長する。換言すれば、社会環境の中で主体者の経験が連続的に高まっていく過程で知識の主体的組織化をめざし、社会的文化を身につけていこうという経験一元論である。この経験主義教育のカリキュラムとして、問題解決学習やコア・カリキュラムが位置づけられる (今野 1981 第2章)。これらの経験主義的カリキュラムの構造論は大学への適用という観点から興味深い。が本章のテーマから逸脱するので割愛する。

(5)教育課程の管理過程

教育課程の経営における各管理過程、つまり教育課程の編成管理 (マネージメント)、実施管理及び評価管理の諸活動をどのように運営するのかについて論じることとする。この場合、各地の教育研究所の調査結果 (中留 1984, pp382-389) を理論的に分析すれば、各活動の管理過程は計画 (P) — 実施 (D) — 評価 (S) 方式ではなく、計画化 (P) — 組織化 (O) — 評価 (C) 方式の管理過程の活動として展開されているとみてよい。ここで編成管理に関していえば、中留武昭は次のように論じている。「計画化の段階で担当組織を決め、事前調査・情報処理・実際の編成等の日程などについて企画・立案する」。「組織化の段階では、編成の原案作成—調整—決定の各過程に対応して校長・教頭・主任・各種委員会がそれぞれ役割分担を決めて活動する必要がある。この場合、学校の経営条件 (人・物・金) との関連を考慮して編成作業を民主的、合理的に行うことが必要である」。彼は評価の過程に関して学校現場でこの評価活動は停滞していることを指摘し、「今後各学校の教員集団は評価過程が次年度の教育課程の改善にフィードバックするという共通認識をもつことが重要である」。さらに「教育課程の評価管理にも、評価の計画・実施・評価のサイクルがあることの認識」が重要であると論じている。

5 学校経営における学校評価

(1)学校評価と学校経営評価の定義

学校経営論によれば、経営管理の一般原理に基づき、学校における教育的諸活動は、例えばは Plan (目標・計画) → Do (実施) → See (評価) → 次の Plan という絶えざる循環的な改善過程を展開することが要請される。この経営管理過程における評価の段階では、計画を規定する教育目標をはじめ、計画の内容・方法や実施結果が評価の対象とされるのである。学校全体の諸活動を評価する場合、学校評価と学校経営評価の二つの概念が存在する。学校評価論の代表的研究者、幸田三郎は、学校評価を次のように定義している。「個々の学校が、その機能をどの程度十分に果しているかを、学校教育の目的・目標の達成度という観点から明らかにし、その結果に基づき、学校が行う活動全般についての改善を図ることを目的として、学校の在り方とその活動全体を対象として行う総合的評価を、学校評価という」(幸田 1990)。

これに対して、学校経営評価は、学校経営診断論の代表的研究者、牧昌見によって次のように定義されている。それは「学校経営計画の評価をいう」。学校経営評価は「学校評価と対象・領域は同じであるが、学校評価が一定の基準に基づき客観的に、かつ総合的に評価し改善の方向や改善点を明らかにする最も包括的な概念である」のに対して、「どうすれば所期の目的・活動が効果的になされるかという側面、つまり経営的・戦略的側面の評価を意味する。したがって概念的には学校評価が上位概念であり、学校経営評価はその下位概念・部分概念である」(牧 1990)。

(2)学校評価の変遷と問題点

学校評価は、戦後の教育改革以降、文部省の唱導の下に実施されたが、それは挫折し関係者から忘れ去られた。その理由・要因について、幸田三郎は次のように分析している(幸田 1964, pp30-35)。第1に当時の学校評価は、地方分権のアメリカで発達した各学校の自主性と多様性を尊重した学校評価の方式であり、わが国の中央集権的な教育行政とその下で全国画一的基準で管理されてきた日本の学校のもつ特殊な条件が十分配慮されていなかった。第2に、評価主体が学校か、それとも教育委員会なのか不明確であった。当時の文部省の試案では、学校評価は自己評価を本体とすることが強調され、学校間の格付けを行うことを目的としたものではないとされていた。しかし同試案には各校の「自己評価」に基づく自校の改善に、外部の援助をえて行うこと、つまり教育委員会が主体となった訪問委員会による「協同評価」が前提とされていた。しかも評価は5段階の相対評価の方法が採択されており、外部者による学校の格付け評価と受けとられた。彼は文部省が学校評価の意義を十分理解していなかったのではないかと批判している。第3に、学校評価には多くの時間と労力を必要とするにもかかわらず、どれだけ学校教育の改善に役立つのかという疑問が学校関係者の間にあった。第4に、当時の教職員にとっての重要課題は、財政的裏付けのないままに強行された新制度の学校において、生活難や物的条件の未整備など多くの困難の中で、毎時間の生徒の指導をどのように行ったらよいのか、ということであった。学校現場が求めているものと文部省

の対応には大きなギャップがあった。最後にアメリカの学校評価は教員の教職の専門性の確立が前提とされているが、当時日本の教員には教職の専門性の自覚が十分形成されておらず、自主的評価の意義を理解できなかったのも無理はない。また文部省が自己評価を標榜しながら、多分に「管理者」的立場からの学校全体を評価しようとしていたことから、そのような学校評価が挫折するのは当然ではなかったのかと、幸田三郎は指摘している。以上の問題指摘のなかには、大学の自己評価が全国的に促進され、発展することが期待されている今日、特に高等教育行政関係者が参考にすべきところも少なくないであろう。

この学校評価が、再び脚光を浴びることになったのは1960年代以降であり、学校経営の近代化の動向、つまり経営学の学校経営への適用に関する研究や実践の高まり中で、経営管理の過程(Plan・Do・See)の評価(See)の重要性が指摘されることになったからである(平沢 1986, p 851-852)。この時期に、上に紹介した幸田三郎『学校評価』(帝国地方行政学会1964年)は出版された。また各都道府県の教育委員会が学校評価に本格的な取り組みを始めたのもこの時期からである(幸田 1990)。

学校評価の主体に関していえば、一般論としては学校設置者である各県・市等の教育委員会と個々の学校の両者が考えられる。しかし学校設置者が行う評価は主として条件整備に関して行われるべきであるから、学校評価の主体は、個々の学校の校長を中心とした教員集団にあると考えるべきだというのが学校評価の研究者の見解であるといつてよい(例えば、幸田 1990, 中留 1984, pp423-424)。

(3)学校評価・学校経営評価の事例

近年、各地の教育委員会や教育研究所等を中心に学校評価基準等の開発的研究が進展している(中留 1984 第8章, 平沢 1986)。ここでは1981年に東京都教育委員会が策定した学校評価の基準を紹介しておこう(平沢 1986, pp883-886)。

この学校評価基準(評価の対象・項目・単位, 評価の視点等によって構成)は次の作成方針に基づき策定された。第1は、1970年4月から全面的に実施された学習指導要領改訂のねらいである「人間性豊かな児童の育成」「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」「基礎的・基本的内容の重視と個性や能力に応じた教育」や各教科の目標・内容について、都内の公立小学校が定着すべく努めていることに対応したものである。そのため学校評価の対象や観点など新学習指導要領に即したものとされた。第2は学校の全教育活動を動的に評価できるものとされた。つまり、学校評価は、その結果のみに着目するのではなく、活動の過程を動的に評価することが重要である。そのため活動の計画(Plan)・実施(Do)・評価(See)の各過程で、活動が円滑に行われているかどうかを見定めることが重視された。第3に学校の全教職員の協力の実態を分析的に評価できるものとする。第4に、各学校の実態や特性に応じて創意工夫した学校評価ができるものとされた。

学校評価の対象は、A「教育課程の編成と実施」つまり「教育活動」に関する領域とB「教育課程の編成と実施を支える諸条件」つまり「経営上の諸条件」の2領域に大別された。Aに関する領域は「学校の教育目標」「教育計画の大綱」「各教科」「道徳」「特別活動」「創意を生かした教育活

動」「生活指導等」「健康・安全の指導」の8つの評価項目に分類されている。Bに関する領域に関しては「経営・組織」「研究・研修」「情報」「出納・経理」「施設・設備」「家庭・地域社会との関係」の6つの評価項目に分類された。また各評価項目ごとに、評価項目に含まれている重要な内容を分析的にとらえるために、幾つかの評価単位を設定した。例えば、A領域「教育活動」の主要評価項目である「学校の教育目標」に関しては「目標の設定」「(目標)達成の方針」「目標の徹底」の3単位、「教育計画の大綱」に関しては「(教育課程の)編成の方針」「教育内容の重点化との相互の関連」「道徳教育の全体計画」「体育の全体計画」「年間授業時数・週時程」の5単位、「各教科」に関しては「指導計画」「教材・教具」「指導」「評価」の4単位等のように分類されている。また、B領域「経営上の諸条件」の主要評価項目である「経営・組織」に関しては「経営方針達成の方策」「学年・学級経営」「公務分掌」「職員会議」「各種委員会等」の5単位、「研究・研修」に関しては「全校」「部門別」「各種」の研究・研修の3単位、「出納・経理」に関しては「予算の編成・執行」「学校給食費」「その他徴収金」の3単位などに分類されている。

さらに、評価単位ごとに9種類の設問が提示されている。その際、設問は次のような考え方に基づいて作成された。第1に、学校における活動を動的に評価する観点から、諸活動の計画(Plan)・実施(Do)・評価(See)のそれぞれ3つの過程・活動を評価する。第2に、組織体としての学校は、教職員の協力体制を確立することが重要である。この協力体制の評価に当たっては、活動の目的や内容についての教職員の共通理解、一人一人の教職員の意欲、役割分担に応じた協力作業の3つの視点から分析的に評価することが必要である。このように活動の管理過程の3つの過程要素と教職員の協力体制の評価に関する3つの視点で構成される9つの要素に対応した設問が、各評価単位ごとに設定された。9つの要素のうち、経営的な視点から特に重要と考えられる要素マトリックス(3×3)の対角線上の要素に対応する3つの設問が学校評価基準の設問例とされた。それらはそれぞれ次のように記されている。第1の設問は計画の共通理解に関するものであり、「計画の過程で意義や手順等について共通理解をしたか」。第2の設問は実施時の意欲に関するものであり、「実施の過程で教職員の実践意欲は高まったか」。第3の設問は協力作業の評価に関するものであり、「(協力)作業を順調にしかも協力的、効果的に行ったか」であった。

評価方法に関しても、各学校において自校を総合的客観的に評価し、教育の充実・向上に役立てるため、それぞれの学校の実態に即した創意工夫を求めている。その観点から具体的に留意事項を記してあるが、この説明は割愛する。

上に紹介した東京都教育委員会の学校評価は、教育活動にかかわる目標内容系列と経営活動にかかわる条件・組織系列の諸活動をそれぞれ管理過程のPlan-Do-Seeの各過程に分けて評価することを前提としたものである。また、同委員会の学校評価は教育目標の効果的達成の観点から、教育活動と経営活動とは統一されるべきであるという学校経営論の立場から「学校評価の基準」を策定するという方針(中留1984, pp471-472)に立脚しており、この意味でも、先述の幸田三郎の学校評価の定義に合致しているといえる。教育経営研究者中留武昭は、従来からの同委員会の学校評価はむしろ学校経営評価とよぶ方が適当であると述べている。さらに学校評価という表現が文部省や各地方の教育研究所・教育センター関係者によって用いられているが、各地で開発されている学

校評価の多くは、むしろ学校経営評価という用語を当てるのが妥当だと論じている（中留1984, pp417-422）。中留の学校経営評価の概念は上記の牧昌見の定義を拡大解釈したものと解される。

学校経営評価の現状と課題に関して、学校経営診断研究の代表的研究者、牧昌見は次のように論じている（牧1990）。都道府県の教育委員会・教育センター等における学校経営評価基準の開発努力には見るべきものがある。しかし各学校における学校経営評価は学校の特性や教職員の無関心などの制約条件があって十分に機能していないと分析している。先に紹介した幸田三郎が1964年に指摘した問題状況は、未だに解決されることなく存在していることを示唆しているであろう。彼は、今後の課題について、端的に言えば「わが校の改善に役立つ経営評価の開発」であり、「行政としては基本的には各学校における開発努力を支援・援助するという観点から、また研究者としては各学校の主体的な改善努力に役立つような研究開発という観点からアプローチする必要がある」と論じている。

6 アメリカの大学における教育経営過程と自己評価の具体的事例

クラーク・カーにより経営革命の必要性が強調された1960年代のアメリカでは、経営学の方法を導入した大学管理運営方式として、先に述べたR. A. マッケンジーのモデルが提案された。現在、このモデルは多くの大学に影響を与えており、大学の評価に関してもマッケンジーの経営管理過程の一般原理の方式に基づいて計画されている（Kells 1988）という。以下にその概要を紹介する。

(1) 経営管理過程の展開

マッケンジーの経営管理過程の一般原理の5機能構成の POSDS & QC 方式は、伝統的な循環的管理機能論を大学教育経営論の観点から概念化したものであり、その機能構成は次のように単純化して説明されている。第1に、計画化（planning）の機能を作動させる前段階で、先ず計画化のための自己研究（institutional reserch）及び自己調査（self study）を実施する。これらの自己研究的機能が計画の成功の鍵を握っているという。第2の計画化（planning）の機能は、目標設定、教育計画（program）と同計画の運営過程（process）の設計及び結果の予測を行うことである。これは可能性のある多くの教育計画やその計画運営過程の設計の代替案を企画・検討し、その中からの望ましい結果が予測できるような計画及び運営過程を選択するという意志決定が行われることを意味している。第3の組織化（organizing）の機能は実施計画（implementing program）及びその運営過程の計画化と組織的要素の整備を行うことである。第4の人事（staffing）の機能は、各部門の活動に必要な人材の選抜を行うこと、研修・訓練（training）を行うこと、選ばれた教職員スタッフに対するオリエンテーションを行うことである。第5の指示・方向づけ（directing）の機能は、教職員に対する動機づけ、意志決定、管理職者のリーダーシップ及び報奨制度などである。元に戻って第6の教育の質の管理（quality control）及び調査研究（study）の機能は、各段階の諸計画・活動及び成果をモニターすること、再び自己研究（institutional reserch）及び自己調査（self study）の機能を作動して解決すべき問題点等の分析を行い、その結果は次の段階の計画に生かさ

れることになる。以上の諸機能の中で自己研究と計画化の両機能の順序性は重要であるが、その他の機能には独立した面があり、全学的・各組織レベルにおいて、それぞれが設定した目標の達成に向けてそれぞれの機能を展開する必要があると説明されている。アメリカの大学においては、古典的経営論の普遍的過程みならず現代経営論の普遍的機能（意志決定、リーダーシップ、動機づけ）を大学教育の質の維持向上させるといふ基本的原理に基づいて作動させていることがわかる。しかし上述の管理機能論又は管理過程論は、アメリカの大学において管理職者や行政職員などにはその有効性が理解されているが、肝心の教授団にはほとんど知られていないという（Kells 1988, pp3-4）。

(2)自己評価過程の展開

部門管理の事例として、本稿の主題に関連した大学教育の自己評価活動に関していえば、その活動に相当する自己調査活動の管理過程も、全体の管理過程と同様に Planning・Organizing・Staffing・Directing・Study&Quality Control の5つの機能が整備され作動している。大学の規模・性格等により自己調査活動の運営方法は多様であるが、ケルズが多くの大学の経験を総合して提案しているのは次の方式である。

第1に大学の自己調査の活動に先立ち、事前調査の計画組織が設置され、自己調査の目標・計画及び立案、その運営過程等の設計を行う。第2に、この計画に基づき自己調査全体の機能・過程を管理や調整をするための運営委員会（steering committee）が設置され、自己調査の運営実施過程を組織化する。具体的にいえば、①自己調査の課題と役割を定義する。②その課題遂行組織のための人材を選定する。③彼等にオリエンテーションと研修を行う。④自己調査日程表を作成。同時に資料を確保する。⑤開設する組織・グループ間のコミュニケーションの機構を整備する。必要なデータ・情報を収集し、評価分析する。⑥大学基準協会の基準の評価分析を開始する。第3に、ここで運営委員会の下に全学的な自己調査の専門組織（task force）が組織され、調査活動の目標に沿って、既存の自己研究部門の支援を受けながら所期の目的に沿った情報収集・分析等の活動を展開する。実は、多くの大学には自己研究部門が常設されており、専門職員が配置され不断に学内外の高等教育の基礎的情報収集と分析活動を行って学内の自己調査活動等に対して基礎的資料面では支援的活動を行っている。第4に、このほか運営委員会は、主要評価領域別に自己調査のワーキング・グループを組織し、所定の目標とスケジュールに沿って活動させる。この過程で運営委員会は、全体の調査活動が効果的に目的達成ができるように各自己調査組織・グループの活動を総合的に調整する。第5に、この過程で可能な改善計画は次々と実施に移す。第6に、各調査グループからの調査結果が出そろった段階で自己調査の専門組織は各調査結果を検討のうえ報告書原案の作成を行う。原案の完成後、予定表にしたがい大学基準協会からの訪問調査団を迎え、外部者の客観的な評価を受ける。大学の自己評価と大学基準協会との関係に関しては、喜多村和之の論文「アメリカにおける大学設置認可と大学評価」に論じられている（喜多村 1990）。第7に、この評価結果を参考にして最終の自己調査報告書を作成する。自己調査報告のなかに指摘された問題点等の改善計画は次年度の大学の教育計画の中に盛り込まれる。第8に大学によっては自己調査の目的・計画策定の

過程、評価報告書原案作成過程あるいは最終報告書作成過程等の各段階において全学的な討論集会・シンポジウム等を開催し全学の教職員及び学生からのアイディアの吸収と意見反映を行う。これらの集会は、調査結果を大学の各レベルでの改善活動の実現に向けての「動機づけ」という重要な役割も果たすことになる（Kells 1988 pp27-60）。

結びに代えて—大学教育経営の現代化への課題

本稿の主題は、大学教育経営の現代化の問題を検討するに当たって、学校経営論等の現代化の理論的・実践的経験から何をどのように学ぶのかということであった。ここでは、まず、学校経営の現代化の過程における課題を整理し、その上で、それを大学教育の経営という場面に照らせば、いかなる課題が設定できるのか、という観点から、現時点における筆者の見解を以下に述べる。その際、今日全国大学で課題とされている「大学教育経営における自己評価の位置づけ」及び「教育課程の経営」についても触れることにする。

(1)大学経営の現代化への基本的視座

学校経営における現代化の過程で最重要な課題は、理念レベルでいえば、民主化と合理化の必要性と両者の矛盾・対立である。創造的な営みである教育にとって民主化は不可欠の原理である。それと経営における原理としての合理化を如何にして統合するのか。学校の基本理念としての「教育の論理」こそが、両者を統合する指導原理であった。さて、大学教育に場面を移せば、組織体の経営原理としての民主化と合理化は承認しなければなるまい。問題は大学における民主化及び合理化の内容である。大学教育の創造的な機能と経営体の合理性原理は矛盾・対立しかねない要素もっている。そのような両者を統合する原理は、現時点における筆者の仮説的見解をいえば、大学の自治と「教育・研究の論理」というほかはない。

(2)大学教育経営の統合原理

上に論じた大学経営の統合原理ともいべき「大学の自治」と「教育・研究の論理」は大学の基本理念といってもよいであろう。「大学の自治」に関しては次節で論じることにして、ここでは「教育・研究の論理」とは何かについて論じる。現代日本の大学が社会や国民から問われている課題は「教育・研究の論理」の内容であろう。研究至上主義的傾向が強い日本の大学が明日を担う青年たちに提供している大学教育の国際的評価がきわめて低いことは社会や国民にも理解されている。「教育・研究の論理」を検討するまえに、大学における教育と学問研究の関係を歴史的にみておこう。

絶対主義体制下のプロイセン・ドイツにおけるフンボルトの「研究と教育の一体化」の大学理念は、大学史家F.パウルゼンが著書『ドイツの大学と大学研究』（1906年）のなかで分析しているように、20世紀初頭のドイツ大学においてすでに破産しており、彼は大学とギムナジウムの間アメリカのカレッジに類する高等教育機関の必要性を強調していた（関 1991）。日本の大学においては、近代ドイツ大学の理念は研究教育調和予定説を生み出し、教育は研究に隷属する構造を創り出

したと評価することも十分可能である。これに類する問題指摘はすでに明治後期に見られるのである（関 1988 第2章）。今日ポスト大衆化段階にあり、21世紀を志向するわが国の大学においては、研究機能と教育機能を分離することにより、研究至上主義の桎梏から教育を解放することが必要である。大学教育と研究の統合に向けての検討は残された課題である。しかし大学の基本理念「教育・研究の論理」に関しては、「教育の論理」「研究の論理」および「研究と教育の関係」の3つの要素から構成されるという仮説を立てることは妥当なところであろう。したがって、組織体の経営原理である民主化と合理化を統合する原理は、大学の場合、「大学の自治」と「教育・研究の論理」（「教育の論理」「研究の論理」「教育と研究の関係」の3要素構成）ということになる。大学における学問研究は「大学の自治」「研究の論理」と「研究と教育の関係」によって形成される統合原理に基づき機関レベル及び個人レベルにおいても運営されることになる。このことによって企業・官庁の研究所などでの研究とは異なる、大学における学問研究の固有性が主張できるのではないだろうか。同様に、大学における教育は「大学の自治」「教育の論理」と「研究と教育の関係」によって形成される統合原理に基づき各機関・組織レベルにおいて運営されることになる。このことによって、ポスト中等教育機関の教育と異なる、大学教育の固有性を検討することができないであろうか、というのが筆者の意図である。

大学の基本理念である「教育の論理」は「学習者の教育を受ける権利」及び「学習者への付加価値」等の重視ということであり、「研究の論理」は「学問の自由」及び「学問研究の体系性」の重視といえるであろう。

ところで「研究と教育の関係」とは何か。それは研究 (research) と教育 (teaching) の媒介としての学問 (Wissenschaft)・学識 (scholarship) の問題として検討する方向がある（関 1990）、あるいは、今後の検討課題であるが、研究の側面からいえば、高等教育に関する学問研究を挙げることができる。逆に、教育の面からいえば、次の時代の大学教員・大学行政職員候補生というべき大学院学生、教育活動やその支援活動に関係する現職の教職員及び教育行政関係者に対して、高等教育に関する研究成果である大学論・大学教育論・学生論・大学経営論・評価論等の教育や研修の機会を準備・保障することが考えられる。ここに記したささやかな事例でさえも、仮にそれが実現されれば、21世紀の日本の大学教育や大学の経営は変化する可能性があるのではないかと思われる。

(3)新しい「大学の自治」概念の検討

今後、日本の大学が確立すべき「大学の自治」は、「開かれた大学自治」であると考えられる。これには「内に開く」と「外に開く」の2重の意味がある。「内に開かれた大学自治」とは、大学紛争期の改革論議にみられるように、閉鎖的な「学部教授会の自治」を改め、大学の構成員である教員・職員・学生が、一律・無原則ではなく、大学におけるそれぞれの担当領域・部門等における意思決定に何らかの方式で参加・意見反映ができるということである（広島大学 1969 a, 田畑 1972）。それは端的にいえば、意思決定又は管理運営の民主化ということである。このことは、現在あまり関心もたれていないが、大学紛争期に改革構想として提出された「構成員自治」（広島大学 1969 b）を再検討することは、今日的な意義があることを示唆している。

「外に開く」という問題は、現代大学が、社会制度として精神的・物質的に社会からの膨大な支援を前提として成立しているという基本的性格に基づくものである。現代社会も、大学の存在によって、はじめて自己の発展に必要な新しいエネルギーを確保・維持することができる。つまり、大学と社会は相互依存・協力関係にある。一般に、日本の大学は、現代大学として、また公教育機関として2重の意味で、さらに国立大学の場合は3重の意味で、社会・国家との相互依存的な関係にあるのである。

一方、現代大学においては明日の時代・社会に向けて新しい価値の創造を目的とした教育研究を進展させる必要がある。創造的な活動には現代社会の既存の価値を批判・否定するような側面があることも稀ではない。しかし、そのことの重要性を社会が容認しているという制度的な表現が大学の自治あるいは学問の自由という内容である。他方、大学は「外に開かれた大学自治」の重要性に鑑みて「社会的責任の遂行」や外部者の意見・批判を、自らの主体性に基づき「受入れる制度」の検討と適切な対応が必要ではないかと考えられる。だが、外部者の中には、当該大学の卒業生、学会関係者等の内部延長的な外部者から、次に大学基準協会・国大協・私大連あるいは学術会議等、また地域社会、文部省・政府、さらには企業・一般社会等の種々のレベルの外部者が存在する。したがって、「外に開かれた大学自治」の在り方に関して一律には論じられないことはいうまでもない。なお、日本の大学は、研究に関しては「外に開かれた」制度を有しているが、教育に関しては「外に開かれた」制度を有していないだけでなく、「内に開かれた」制度さえも整備できていないという現代社会の大学として克服すべき問題状況があることを指摘しておく必要がある。

(4)大学教育経営における民主化と専門性

上に論じた管理運営又は意思決定の民主化は、創造的な営みである教育研究においては必要条件である。教授と若い教員間あるいは教師と学生間においては、相互に人格を尊重するとともに事実や真実の前では学ぶ者はすべて対等の立場で相互交流ができる、自由で民主的な精神に溢れた環境が整備されることが重要である。このことは革新的な大学では通念とされている。それだけではない。特に国立大学は、先にも論じたように歴史的な背景から今日も行政組織であり「官庁的」な性格を有している。そのため、教育研究の創造的な営みを支援・促進する場合、法令等の解釈や運用、又は諸条件整備等においても創意工夫的な活動が不可欠である。したがって、大学教員のみならず職員の場合もその地位・役割との関連で高度な専門性が要請されるのである。また、大学教育の改善における学生による授業評価の重要性や教育研究の支援体制や施設設備の補修・維持における専門職員の役割の大きさを考えると、これらの領域では学生や職員をむしろ意志決定の主体として位置づけることが大学の活性化にとって期待されることである。ただ日本の大学生に関しては学生にそのような自覚を持たせるような教育や経験を大学においても準備又は支援する必要がある。いずれにしても、民主化が大学経営の原理であることの重要性に鑑みて、大学経営における「構成員自治」の原則の積極的意義を再評価するとともに、その具体的内容を検討することは今後の課題である。

大学における専門職に関して、学長・学部長・教員の場合に関して若干のコメントをしておきた

い。私立大学においては、学長・学部長を対象とした、大学行政職・管理職の能力開発を目的とした研修会やセミナーが毎年開催されている。今後国立大学においても管理職者のリーダーシップや調整能力の必要性が増大すると思われるので、それらの能力開発・向上を目的とした各種の試みが計画され、その機会を利用できるようにする必要がある。それは、教育経営研究者が経営の現代化の観点から学校長を念頭において提案している経営の専門職論（牧 1983 pp116-119）に結びつくものである。むしろ「大学の自治」の重要性を考えれば、この問題は大学の方が積極的に取り組むべき課題である。しかしその基盤的条件が大学の場合はほとんどないため、管理職者の専門職論として検討する段階にはない。この問題以上に重要なのは、教員の専門性の問題である。わが国では、上に論じたような歴史的事情があり、そのため今日においても教員は研究者としての能力は人事審査等において審査の対象とされているが、教育者としての能力はほとんど不問に付されている。今後は指導原理「教育と研究の関係」に関連して示したような、大学教育に関する研究を各学部教員にも推奨し、この新しい学問領域の研究者、換言すれば教育に関する知識・技術に通じた教員の育成に向けて、それぞれの大学は本格的に取り組む必要がある。この新しいタイプの教員は各学部の教育改革において重要な役割を果たすことが期待されるだけでなく、教育の専門性の問題を検討する時の一つのモデルを提供するものと思われる。大学の本部・各学部の事務職員・技術系職員に関しても論じる必要はあるが、紙数制約のため割愛する。

(5)大学教育経営における合理化と評価の位置・機能

経営の合理化という場合、第1は意思決定の合理化であり、それは意思決定内容の質的向上を図ることである。現代経営論における普遍的機能は、意思決定、リーダーシップ、動機づけの3機能であるが、なかでも組織体の意思決定の合理性の問題が重要である。教育経営研究者も上記の普遍的機能のそれぞれの機能に関しては学校経営との関連で論じている（例えば、児島 1982）。本稿で論じたサイモンの意思決定論によれば、意思決定における合理性は、組織体の意思決定の質にかかわることであるため極めて重要である。この合理性の内容は、端的にいえば意思決定のシステムの4要素、即ち情報探索（大学の研究に対応）、設計機能（教育計画代替案策定に関連）、選択機能（代替案から最適案を選択）、評価機能を整備し、組織体の重要な課題である目標設定や経営計画の意思決定を行うことだけでなく、実施過程における意思決定においてもこのシステムを機能させるということである。このことは企業等では通念とされているが、大学においては、全学の最高意思決定機関である評議会（法令上は学長の諮問機関）や各学部の意思決定機関である教授会に見られるように、意思決定の合理化のための手段的機能・活動を支える基盤が、極めて脆弱である。それにもかかわらず意志決定の合理化・質的向上の基盤整備に関する改革提案などは、大学紛争以降今日においても見当たらない。精々、執行機関である学長・学部長の補佐組織や副学長等の提案がなされた程度である。しかも大学の事務職員は、学長の統督下におかれており、全学・各学部の事務組織は学長・学部長の執行機関の支援的活動や管理業務的活動を担当している。したがって、現行の事務組織は上記の意思決定の各機能の支援的組織として観念されていないといえる。

経営の合理化の第2は、管理過程の合理化であり、それは計画性を尊重することである。教育活

動を例にとれば、全学レベル又は各学部レベルにおいて、教育的諸活動の全体及びそれぞれの経営管理過程を一般原理、例えば Plan（目標・計画）Do（実施）See（評価）に基づいて運営することである。今日、全国の大学で論じられている自己評価は、それを大学教育の改善に生かすという観点で計画するとすれば、まさに、それは経営過程の重要な位置を占めていることは明白である。

教育の経営管理過程の中で、教育活動の質を向上させる観点から重要であるのは、計画過程と評価過程である。前者は実施される教育の内容等を規定する教育目標の設定とその目標を効果的に達成するための教育計画（教育課程の経営計画）の策定に関する活動である。最終段階の評価活動は設定された目標・教育計画の評価さらに実施過程や実施結果の評価を含んでおり、次の段階における教育の計画にとって重要な位置を占めている。ところが全学及び各学部においては、実施機能は整備されているが、教育課程の経営計画機能やその評価機能を整備することは残された重要課題である。

その際、教育課程の経営及び評価の問題に関していえば、経営以前の問題が山積していることも認識しておく必要がある。教育目標の明確化はどのようにすれば可能であるのか、この検討からはじめる必要がある。また教育課程とは何かが分からなければ、教育課程の評価とは何かを理解することも困難である。戦後、約半世紀になるが、一般教育と専門教育を有機的に関連づけた体系的な教育課程の理論と実践については日本では未だに経験は乏しい（関1988）。それだけに問題は深刻であり、遅蒔きながらも大学の教育課程に関して本格的な理論的・実践的研究が必要である。

大学教育の評価に関していえば、義務教育の学校評価には教育活動の面でも入学や卒業等の評価項目がなく、研究に関する評価項目もないけれども、評価の原理・方法に関しては参考になるところも少なくないと思われる。今日、大学基準協会、大学審議会を始め、各大学から提案されている大学評価の項目案等は、学校評価と同様に大学の総合的評価を志向するものといえる。学校経営評価に相当する大学経営評価に関する提案は今のところ、見当たらないが、教育改革の観点から今後本格的な検討が必要である。大学教育の評価との関連でいえば、大学教育の能率も重要である。教育の能率（市川 1980 pp105-114）や教育の効果（市川 1987）をどのようにして測定するのかは、極めて困難な問題が介在するが、長期的には検討すべき重要課題である。さもなければ、地方の小規模な大学・学部において学生の学習の質的向上に努力している大学教授団の努力を、行政機関や社会は評価し支援する手段を講じることができないからである。

(6)単位大学の経営主体としての性格

経営学の観点からいえば、私立大学は財政的にも大学行政機関から独立しているので、経営主体と定義しても問題はない。しかし国立大学の場合、国の一般行財政権から相対的にも独立していないために、経営主体と定義することには疑問が残る。将来的には、単位国立大学又は国立大学連合体の行財政権は、地域社会の教育委員会と学校群によって構成される教育経営体（経営主体は教育委員会）の行財政権が地方自治体から相対的に独立しているように、国家の一般行財政権から相対的に独立する方向と可能性を検討することは必要であり、それはきわめて重要な政策的課題である。一方、大学と比較して多くの制約があり自律性が脆弱な学校においてさえも、教育諸活動の面では、

本稿において論じたように理論的にも実践的にも経営主体としての活動を行っている。このことを大学関係者は看過してはなるまい。

大学の場合、入学者選抜、教育課程の編成、卒業認定等に関する意思決定の権限は、各学部教授会が担保しているのが一般的であろう。これは専門教育機関であった旧制大学の学部教授会の慣行が、戦後新制大学に一般化し、今日まで継承されてきたものである。新制大学発足以降、大学教育は一般教育と専門教育によって構成され、理念としては両者が有機的に統合された4年間にわたる教育課程として編成されることが重要とされた。しかし大学の学部・学科構成は、一般教育が存在しない旧制大学と同一の組織原理で編成されている。したがって、新制大学の理念として期待された一般教育を内包した教育課程の編成に関する意思決定の機構は、多くの国立大学の場合、極めて不十分である。

(7)大学自治の精神的基盤の中核的機能

本稿で大学教育の経営に関して論じたが、何故このように「面倒」な経営管理の普遍過程・機能等を整備する必要があるのかについて、一言述べておきたい。現代の多くの大学は規模が大きくなっており、社会のなかの大学として外部環境の変化の影響を受けている。クラーク・カーが、著書『大学の効用』（1969年）のなかで、いみじくも指摘しているように、「現代のマルチ・パーシティ化した大学は、まるで国連のように・・・多様な文化をもった多元的な組織である。全体は統一というよりも共存しているに過ぎない。平和（現状）維持が優先され、大学の進歩発展は2の次である。大学の発展を志向しようとするれば経営革命」が必要である（カー 1969 pp23-35）。この経営革命は企業のような経営合理化論を直輸入して大学における教育・研究という創造的な営みのダイナミズムを押し潰すようなものではない。むしろ異なる価値観の教員・学生が相互交流することによって新しい価値を創造できるような場を創出・維持できるようなものでなければならない。さらに大学教育に関しては、未来社会で活躍する青年たちのために、各教員グループは協力し、相互に調整しながら体系的な学習機会を彼等に提供する義務がある。多様な価値観をもつ教員によって構成される組織体が、特定の目標の達成に向けて協働的に活動するという極めて困難な課題は、古典的な大学の管理運営方式では、到底不可能である。

上に論じたような創造的ダイナミズムの場としての大学及び創造的営みとしての大学教育を可能な限り十全に運営するにはどうすればよいのか。この問題は、大学の自治の精神的基盤の中核的機能とは何かという問題と深く関連している。いや、そのものであるとってよいかも知れない。大学自治の人的・物的・財政的条件・基盤の重要性についてはこれまで論じられてきた。だが、精神的基盤又は知的基盤の重要性については、従来、大学の教授団それ自体が学問共同体であり、総合大学は学問全体をカバーしていると観念されていたため、そのような論議のみならずそのような発想も、大学紛争期以降に出版された改革文書等のなかにも、ほとんど見当たらないのだと思われる。

それでは大学自治の精神的基盤の中核的機能は何か。それは、現代経営論における意志決定の合理性を支える主要機能と古典的経営論の経営管理過程の主要な知的機能によって構成される。これが、筆者の現時点における仮設的定義である。本稿において論じたように前者は、サイモンの意志

決定の主要機能論によれば、情報探索（＝自己研究）、設計（＝計画）及び評価の3つの機能である。後者は経営管理過程の一般原理であり、計画、実施及び評価の3機能のうち計画と評価の2機能である。両者の機能は経営上の知的機能といえるからである。前者と後者を総合すれば、大学自治の知的基盤の中核的機能は、具体的には、大学自己研究、計画及び評価の3つの基本的機能で構成されるといってよい。

大学自治の知的基盤の中核的機能は大学のどこに内部化するのか。全学的には学長室か、評議会か、それとも新しい機関なのか。学部レベルにも必要な場合、学部長室であるのか、それとも教授会であるのか。この問題は大学の管理運営のまさに根本的な検討課題である。また上記の3つの基本的機能のうち大学自己研究は大学自体に関する学問研究を意味する。これは他の2つの機能、計画機能と評価機能に関する知識・技術のみならず、創造的な教育活動を効果的に展開する上で必要な知的情報の研究・開発を担っている。したがって、自己研究機能は3つの機能のうち最重要な中心的機能といえる。企業における経営革新や技術革新に必要な知識・技術は大学における学問研究に依存している。また全国の学校が教育経営に必要な知識や技術も、上に論じたように大学の教育学部における学問研究と地方の教育研究機関等における実践的研究の成果に大きく依存している。しかし大学教育の経営に必要な大学論をはじめ大学教育論や大学経営論などは、われわれの大学が担当する以外に、誰がその研究・開発の役割を担ってくれるのであろうか。この問題は、当面している大学の自己評価の在り方や教育課程の体系化に苦吟しているわれわれ大学の教授団に突きつけられた、しかも大学自治の本質に深くかかわる最も基本的な問題といえるべきであろう。

〈参考文献〉

- 安彦忠彦 1983,「教育課程の経営」岡津守彦監修1983,『教育課程事典総論編』小学館, pp363-375.
- 天城 勲 1984,「大学評価と設置基準行政」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会, 1984年, 第14章.
- 東 洋・梅本堯夫・梶田叡一 1988, 編集『現代教育評価事典』金子書房.
- バーナード, C. I. 1968, 山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳『新訳経営者の役割』（原著1937年）ダイヤモンド社.
- ベニス, W. G. 1968, 幸田一男訳『組織の変革』産業能率短期大学出版部.
- 大学基準協会 1987, 同協会自己評価実施方法委員会「大学自己評価の実施方法に関する検討結果について」（委員会報告）.
- 大学審議会 1991,『大学教育の改善について』（答申・平成3年2月）.
- 原 一雄 1969-72,「大学教育の総合評価」（その1）～（その4）『国際基督教大学 学報（I-A）教育研究』第14号～第16号, 所収.
- 平沢 茂 1986,「学校経営の評価」及び「学校経営論の系譜」神田修・河野重男・高野桂一編『必修学校経営』エイデル研究所, 第9章1～3節.
- 広島大学 1969 a, 広島大学改革委員会「広島大学改革への提言（仮設0）」1969年7月31日.

- 広島大学 1969 b, 広島大学改革委員会「当面の改革に関する建議—第1次」1969年9月28日.
- 市川昭午 1980, 『教育行政の理論と構造』教育開発研究所.
- 市川昭午編 1987, 『教育の効果』東信堂.
- 伊藤和衛 1963, 『学校経営の近代化入門』明治図書.
- 伊藤和衛 1974, 「教育研究と方法」伊藤和衛編『教育経営の基礎理論』第一法規, 第1章.
- 伊藤和衛 1978, 「教育行政研究の経営学的方法」伊藤和衛・石堂豊・中島直忠編著『講座教育行政4 教育行政と経営学』第一法規, 第1章.
- 郭 泳宇 1974, 「アメリカにおける教育経営学の系譜」前掲 伊藤和衛編著第3章.
- Kells, H. R., 1988, “Self-Study Process” Third Edition, American Council on Education/ Macmillan Pub.Co..
- カー, C. 1969, 茅誠司監訳『大学の効用』東京大学出版会.
- 喜多村和之 1990, 「アメリカにおける大学設置認可と大学評価」飯島宗一・戸田修三・西原春夫『大学設置・評価の研究』(大学基準協会叢書) 東信堂.
- 幸田三郎 1964, 『学校評価』帝国地方行政学会.
- 幸田三郎 1990, 「学校評価」細谷俊夫・河野重男・高野桂一編『新教育学大事典』第一法規, 第1巻, pp592-594.
- 小島弘道 1986, 「学校の経営組織」神田修・河野重男・高野桂一編『必携学校経営』エイデル研究所, 第4章6節.
- 児島邦宏 1982, 『学校経営論—教育学大全集12』第一法規.
- 児島邦宏 1990, 「学校経営」細谷他 前掲書(第1巻) pp539-543.
- 今野喜清 1981, 『教育課程論—教育学大全集26』第一法規.
- 河野重男 1990, 「教育経営」細谷他 前掲書(第2巻) pp226-230.
- Mackenzie, R.Alec 1969, “The Management Process in 3-D” Harvard Business Review, Nov./Dec. pp344-54.
- 牧 昌見 1983, 『学校の組織運営・事務—教職管理講座6』ぎょうせい.
- 牧 昌見 1990, 「学校経営評価」細谷他 前掲書(第1巻) pp546-547.
- 森本三男 1990, 『経営管理』放送教育振興会.
- 永岡 順 1979, 「教育の計画化と学校教育」河野重男・永岡順 編著『現代の教育経営—教育学講座19』学習研究社.
- 中留武昭 1984, 『戦後学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所.
- 中留武昭 1986, 「学校経営論の系譜」, 神田他 前掲書, 第1章1節.
- 日本私立大学連盟 1977, 大学問題検討委員会第6分科会『私立大学の相互協力と自己点検—教育・研究の質的向上を目指して』(報告).
- 岡津守彦監修 1983, 『教育課程事典総論編』小学館.
- 奥田真丈 1990, 「教育課程の管理運営」細谷他 前掲書(第2巻) pp193-195.
- 大嶋三男 1973, 「教育経営」海後宗臣他編『教育経営事典』帝国地方行政学会, 第2巻, pp67-73.

- 関 正夫 1988, 『日本の大学教育改革の歴史・現状・展望』玉川大学出版部.
- 関 正夫 1989, 「日本の大学の改革方法に関する一考察—組織変革論と経営システム論からのインプリケーションを求めて」『大学論集』第18集, 所収.
- 関 正夫 1990, 「日本の大学における教育と研究に関する一考察」『大学論集』第19集, 所収.
- 関 正夫 1991, 「教育評価の原理と方法に関する一考察—日本の大学教育の自己改革を志向する観点から」『大学論集』第20集, 所収.
- サイモン, H. A. 1966, 松田武彦他訳『経営行動』(第4版)ダイヤモンド社.
- サイモン, H. A. 1979, 稲葉元吉他訳『意思決定の科学』産業能率大学出版部.
- 田畑茂二郎他編 1972, 『大学の自治と管理運営—大学問題総資料集IV』有信堂.
- 高野桂一 1986, 「科学としての学校経営論の吟味」神田他 前掲書, 第1章2節.

[付記] 本論文は平成3年度文部省科学研究費補助金(一般研究A, 代表者関正夫)「大学評価の原理・方法に関する国際比較研究」の研究成果の一部である。

The Reform of Administration Process in Higher Education

Masao SEKI*

Higher education policy in Japan is radically transforming these days. The emerging new principles are deregulation, personalization and excellence. Each university and college are expected to formulate their own goals, to systematize the curriculum in order to improve the quality of student learning, and to promote these educational reforms continuously through the institutional evaluation. In other words, this implies, that using the expression of Clark Kerr, “administrational revolution” is required. “Administrational revolution” includes introducing the philosophies and methods of business administration into higher education institutions. Although such efforts are widely observed in the U. S., because of the differences in educational system and culture between the two countries, it seems difficult to realize this “revolution” in Japan. However, there is a rich tradition of studies on school and educational administration in our country, although the major focus is on primary and secondary schools.

In this article, first, on the matter of speciality of higher education, the theories and practices of school administration in Japan are reviewed. Second, the findings from the studies of school administration are compared to those of business administration and subsequently, necessary viewpoints for higher education reform are extracted. Finally, the problems and implications for future reform of administration in higher education are suggested.

The findings of this article are as follows:

First, the “democratization” and “rationalization” which are basic principles in business administration theory are also important for higher education. Although these two principles are often contradictory in nature, they are integrated by the leading principles of “academic freedom” and “logic of education and research”, which are the basic ideals of higher education institutions. According to historical literature on modern higher education, the “logic of education and research” consists of the “logic of education”, the “logic of research” and the “relationship between education and research”. The leading principle of administration in education consists of the three elements; “academic freedom”, the “logic of education” and the “relationship between education and research”. Likewise, the leading principle of administration in research includes the “logic of research” and the “relationship between education and research” in addition to “academic freedom”. Identification of these leading principles suggests that education and research in higher education has their own inherence which are different from training and research in private companies and research laboratories other than

*Professor, R. I. H. E., Hiroshima University

academic institutions.

Second, the process of administration in higher education must adopt philosophies and methods of comprehensive process and function from business administration studies. The comprehensive process refers to the general principle of the administration process and includes methods of Plan-Do-See in educational activities. The comprehensive function pertains to the principles of rationalization of decision making process. When decisions concerning higher education are made, the four functions — namely, self-study, planning, choice of alternative, and evaluation — have to be carried out, and each of the functions must be properly interrelated. The above consideration points to a hypothesis that the core function of intellectual bases of “academic freedom” consists of three basic functions; self-study, planning and evaluation.

Third, in individual institutions, the administration process needs to be based on leading and general principles of higher education administration. Therefore, the significance of the reform of present principles and methods in higher education administration is proposed. Besides, in order to promote the reform, more higher education studies should be encouraged and the findings of such studies need to be utilized.